

La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes en un aula de infantil

Manuel José López Martínez
Universidad de Almería

Planteamiento del problema

La vida que se teje en las aulas de segundo ciclo de la etapa de infantil ha de estar presente en la formación inicial. Las maestras y maestros deben aprender a enseñar ciencias sociales aunque lleven la etiqueta de docentes generalistas. Creemos que es imprescindible difundir el conocimiento de diferentes realidades escolares en la educación superior para incidir positivamente tanto en la labor de los formadores de enseñantes como en los aprendizajes para ser maestro o maestra.

Es prioritario realizar trabajo de campo para saber más sobre el escenario donde se despliega el saber profesional. Como formadores de docentes, hemos de detectar, ver, mirar, observar, documentar, analizar, explicar, interpretar, narrar y difundir qué ocurre en las aulas de infantil para desplegar la didáctica de las ciencias sociales. Esta tarea que nos corresponde ha de compartirse con el alumnado universitario y con la comunidad científica.

Coincidimos con Tomé cuando, en una entrevista realizada por Martínez Ten (2012), describe el aula como un espacio que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. El aula es un espacio simbólico donde se pueden producir aprendizajes verdaderos y en el que se construyen interacciones entre los distintos tipos de conocimiento teórico-práctico (científico, escolar y cotidiano), las personas y la realidad.

Con esta aportación queremos compartir una experiencia investigadora sobre la práctica docente y cómo esta puede repercutir en la mejora de la formación inicial del profesorado en educación infantil desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

La causa que provocó el inicio de este estudio de caso fue, entre otras, la de plantear a mi alumnado de 3.º del Grado en Educación Infantil, en la asignatura Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, si era posible, desde el conocimiento aportado por las ciencias sociales, trabajar temas sociales relevantes, candentes o problemas sociales destacados en el segundo ciclo de esta etapa educativa. Les planteé

si era adecuado o no introducir temas controvertidos como la crisis económica y medioambiental, la guerra, la violencia de género, la xenofobia, las desigualdades, las injusticias y la pobreza, la exclusión, la muerte en esas aulas de infantil. Fue aquí cuando, en los inicios del curso 2016-17 y en una discusión con un grupo de 3.º, una alumna contó cómo en su colegio de prácticas había visto un proyecto en un aula de 5 años donde se había trabajado la Guerra de Siria y el problema de los refugiados.

Desarrollo de la investigación

Pusimos en marcha nuestras pesquisas, y se originó esta investigación educativa desde un enfoque cualitativo. Hemos desarrollado un estudio de caso de dos maestras del CEIP Clara Campoamor de Huércal de Almería (Almería) que pusieron en marcha un proyecto de investigación en el primer trimestre del curso escolar 2015-2016 titulado *Con ojos de paz*, centrando la atención en la Guerra de Siria y sus consecuencias.

Esta investigación nos ha permitido reflexionar sobre qué aspectos del modelo formativo se deberían resaltar en la enseñanza superior (López, 2017). Siguiendo a Sandín (2003) y a Stake (1998), combinamos: a) la necesidad de aprender sobre este caso particular (estudio intrínseco de casos), y b) la posibilidad para consolidar una tendencia en el futuro docente para que incluya problemas relevantes de carácter social en sus aulas de segundo ciclo (estudio instrumental de casos) a pesar de las resistencias y dudas que suscitan estas temáticas.

La pregunta que planteamos para posibilitar el estudio de caso fue: ¿qué hace falta para que una formación inicial, desarrollada en el ámbito universitario, garantice una parte considerable de la calidad docente del maestro/a de educación infantil desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?

Como es sabido, en algunas zonas del planeta (especialmente en el mundo anglosajón) la formación inicial se encuentra en el punto de mira de las críticas, preocupaciones de ciertas instituciones e intereses económicos que ven oportunidades de negocio en la educación superior (Prats, 2016). En esta línea, han ido apareciendo propuestas encaminadas a darle más importancia a los periodos de inserción del profesorado en la enseñanza, reduciendo así la extensión de la formación inicial (todavía no es el caso de nuestro país). Autores como Marcelo y Vaillant (2009: 48) explican esta situación en estos términos:

En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio, o de los formadores de docentes, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica,

la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) son todos factores que han favorecido el surgimiento de propuestas para reducir la extensión de la formación inicial e incrementar la atención al período de inserción del profesorado en la enseñanza.

Desde nuestra experiencia, un modelo formativo debe prestar atención a la relación teoría y práctica con la finalidad de provocar un alto grado de autonomía en la toma de decisiones del maestro o la maestra. Pero una autonomía docente vinculada a un compromiso constante con la sociedad democrática. Con este estudio de caso, nuestro alumnado universitario ha comprobado cómo se puede conseguir ese nivel de empoderamiento profesional a partir de la revisión de experiencias escolares llevadas a las aulas universitarias, tomando contacto con diversas situaciones reales y acompañándolas con ejercicios de reflexión teórico-prácticos. Se trata de la línea que Schön (1998) abrió sobre la práctica reflexiva.

En el primer trimestre del curso 2015-2016, dos maestras de infantil supieron crear un espacio de autonomía profesional a la hora de emprender el proyecto *Con ojos de paz*. Hemos podido comprobar que esto fue posible cuando se realizan acciones educativas en unos contextos marcados por la complejidad, la incertidumbre y la incomodidad; especialmente, cuando resuena en el interior de la ciudadanía todo tipo de sufrimiento de hombres y mujeres que huyen de los efectos de la guerra deseosos de reescribir sus identidades en espacios más seguros.

Hemos podido constatar que es posible alcanzar un alto grado de autonomía docente en la toma de decisiones atendiendo a la responsabilidad ética como maestras. Una autonomía respaldada, sin duda, por una actuación educativa que también nació del compromiso con la formación integral de niños y niñas de 5 años que observaban y vivían con extrañeza e inseguridad un conflicto bélico a través de los medios de comunicación y los comentarios familiares. A partir de las consecuencias de la Guerra de Siria, estas dos maestras tuvieron la valentía y el coraje de elaborar con su alumnado un proyecto de investigación cuyo conocimiento fue transferido al espacio público del barrio donde se sitúa el CEIP Clara Campoamor, y lo dieron inmediatamente a conocer en distintos foros y espacios comunitarios. Un conflicto global, generado por las consecuencias de una guerra reciente, reactivó la capacidad creativa y de compromiso social del profesorado en un marco local, saliéndose del formato estandarizado de enseñanza a estas edades y mostrando rasgos de rebeldía intelectual en sus acciones educativas. Ha sido un ejemplo evidente de cómo la escuela pública puede encontrar soluciones locales a un conflicto alejado espacialmente, a través de una experiencia de aprendizaje servicio (ApS) con la participación del alumnado, las familias y la comunidad educativa y usando como medio un proyecto educativo de indagación sobre un conflicto bélico. La primera fase de la investigación (López, 2017) ha sido publicada en la revista *Investigación en la Escuela*, en su número 92. Somos de la opinión de que tenemos que superar debates estériles sustentados en dar más o menos prioridad o

bien a la experiencia profesional, o bien a la formación inicial o bien, en otro campo, a la construcción de la profesión o al oficio. Creemos que se pierde demasiado tiempo en estas disputas. Coincidimos con Marcelo y Vaillant (2009: 49) cuando defienden:

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente «hable el lenguaje de la práctica», pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento.

Y nosotros añadimos: trabajadores del conocimiento desde unas relaciones simétricas consensuadas entre escuela y universidad en un escenario democrático.

Por tanto, es obvio pensar que deben convivir, y no solo coexistir, conocimientos teóricos y prácticos. Tenemos que superar esa falsa dicotomía que todavía perdura en las creencias del alumnado que llega a la universidad para formarse. Pensamos que una relación biunívoca entre universidad y escuela, escuela y universidad, es el camino a seguir. Y para ello tenemos experiencias que lo demuestran, como las de García (2011), Jiménez, López y Moreno (2015). Hay que establecer relaciones más estrechas entre formadores universitarios y maestros de escuela. Pensamos que el banderín de enganche está en visitar las escuelas, introducirse en las aulas de infantil y recoger el conocimiento de experiencias reales que maestras y maestros desarrollan día a día en los CEIP, mostrarlas al alumnado universitario con el fin de que sean analizadas en profundidad, observando sus complejidades, dificultades y oportunidades, para renovar así el conocimiento teórico y práctico sobre el oficio de educar-enseñar-aprender conocimiento social.

Este estudio de caso viene a corroborar una de las ideas fuerza que Giroux (2008: 19) ha sostenido:

Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente.

Conclusiones

Aprovechando la información aparecida sobre el problema de los refugiados sirios en los diferentes medios de comunicación de masas en el verano de 2015 y captando abiertamente las inquietudes de su alumnado, estas maestras decidieron emprender un proyecto educativo para abordar una problemática social relevante con la intención de entender qué estaba pasando con esa población que buscaba refugio y qué soluciones

se podrían dar. Tuvieron la valentía de afrontar una temática complicada y delicada en dos aulas de infantil. Una determinación que les llevó a emprender una experiencia que, con el paso del tiempo, se convirtió en un camino tortuoso en algunos de sus tramos ya que algunas familias expresaron inicialmente sus dudas; pero fructífero desde varias perspectivas porque mejoraron la formación integral del alumnado, provocaron la implicación real de las familias y de la comunidad educativa y, sobre todo, porque le dieron sentido a la profesión docente como mediadora en el tratamiento de la información en un mundo complejo.

Un proyecto de indagación que abarcó el primer trimestre de ese curso escolar 2015-16, iniciado a partir de la escucha de ciertos comentarios vertidos por el alumnado de 5 años, cuando este se hacía preguntas en el colegio sobre los refugiados y la Guerra de Siria. Un proyecto que finalizaba, después de una selección de opciones, con la organización de una carrera solidaria en el barrio de Los Pinos al final del primer trimestre, donde dicho colegio se ubica, con una gran participación de la comunidad, aportando su ayuda a una organización no gubernamental elegida por el alumnado de infantil, como fue Save the Children. Un proyecto de investigación sobre una guerra reciente que arrancaba recogiendo los comentarios y las preguntas del alumnado de 5 años, expresados en sus diferentes lenguajes, y que se nutría también del pasado a través del estudio de la Guerra Civil española.

Estas dos maestras de infantil iniciaron un camino de indagación colaborativo a partir de los problemas sociales relevantes para acompañar a su alumnado, que se sentía atraído por las consecuencias de la guerra en Siria en el escenario de este mundo complejo e incierto. Finalmente, sus actuaciones promovieron, desde nuestro punto de vista:

- a) Un aumento del prestigio social de la profesión, un incremento de la capacidad de aprendizaje temporal y espacial de su alumnado de segundo ciclo de infantil, un aumento de la participación de las familias y una presencia de la escuela en el espacio público de la ciudad como espacio educativo democrático a través del aprendizaje servicio.
- b) Desde el marco de la formación inicial, esta experiencia se ha transformado en una ventana de referencia, abierta para comprobar cómo podemos aprovechar los problemas sociales relevantes como disparadores de las competencias profesionales de los y las docentes en formación inicial en unos contextos sociales, ciertamente ásperos y rugosos, para alfabetizar críticamente a su futuro alumnado (Quintero, 2008) posibilitando lecturas y narraciones diferentes sobre la realidad social.

Como hemos podido comprobar, el profesorado ha de estar atento para intermediar o mediar con su alumnado y con la comunidad educativa sobre asuntos socialmente controvertidos. Construir miradas más críticas en la escuela hacia la información aparecida en los medios de comunicación de masas y hacia la construcción de las represen-

taciones sociales en las familias abre caminos para la acción social desde los espacios locales con el fin de encontrar soluciones a los problemas globales del presente.

Bibliografía

GARCÍA, T. (2011). «Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio. Universidad, escuela y comunidad conectadas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (71), 125-141.

GIROUX, H. (2008). «Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica». En: P. McLaren; J. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, M. D.; LÓPEZ, M. J.; MORENO, C. (2015). «La formación docente en didáctica de las ciencias sociales a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (29), 5-23.

LÓPEZ, M. J. (2017). «Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias». *Investigación en la Escuela*, 92, 19-31. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-2>.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ TEN, L. (2012). «Una mirada sobre formación y acompañamiento del profesorado en la transformación coeducativa del centro». Entrevista a Amparo Tomé, 195-223. En: M. Dolors Renau (ed.). *Cómo aprender a amar en la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

QUINTERO, E. (2008). «La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas». En: Peter McLaren; J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

PRATS, E. (2016). «La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional». *Bordón*, 68 (2), 19-33.

SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.